

## **ÉTUDE COMPARATIVE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MODERNES**

### **4.1 Le questionnaire concernant les approches didactiques et les manuels scolaires utilisés par les enseignants de langues étrangères**

Douze professeurs de langues qui enseignent dans les cinq lycées de la ville de Vaslui (dont deux professeurs de français, un professeur d'anglais et un professeur d'espagnol du lycée économique « Anghel Rugină ») ont répondu à nos questions. Nous les avons rencontrés et interrogés à l'occasion de la réunion semestrielle des enseignants de langue, le « cercle pédagogique » du 11 avril 2008. Le « Questionnaire pour les enseignants de langues étrangères » (v. Annexe 2) nous a donné des indices et des réponses concernant :

- l'importance que les enseignants accordent aux manuels scolaires, leur place et leur rôle en cours de langue ;
- l'approche didactique utilisée ou privilégiée, les items et les différentes stratégies mis en place pour la communication ;
- la connaissance du CECR et sa prise en considération pour la préparation des cours et activités ;
- les modalités d'évaluation ;
- les besoins et les motivations des élèves pour la langue étrangère enseignée.

#### ***4.1.1 Présentation des réponses***

Une première question « Quelle approche privilégiez-vous pour enseigner cette langue à vos élèves ? » a des réponses assez variées. L'approche communicative apparaît comme priorité pour six enseignants de français, d'anglais et d'espagnol. Ils le justifient par le fait que les manuels et les divers supports pédagogiques qu'ils utilisent leur permettent l'emploi de cette méthode. Un autre enseignant affirme « je combine les méthodes traditionnelles avec les méthodes modernes. Je mets l'accent sur les méthodes qui privilégient la communication ».

La simulation globale<sup>113</sup>, les jeux de rôle sont les activités données en exemple pour parler de la mise en pratique de l'approche communicative. Les quatre compétences sont également amenées en discussion « je mets l'accent sur la formation d'habiletés et compétences d'expression orale et écrite et de compréhension orale et écrite en langue française ». L'approche multimédia apparaît dans une réponse. Il s'agit du lycée où le français est enseigné en classe appelée « bilingue », c'est-à-dire à raison de 4 à 5 heures de cours par semaine. Un enseignant ne répond pas, un autre semble confondre approche et stratégies didactiques et fait quelques erreurs de français (E1) : « d'habitude j'utilise la conversation (dialogue professeur/élèves ou entre les élèves eux-mêmes), l'exercice (de créativité, \*de manipulation ou dirigés) et \*de plusieurs fois (le plus souvent) - le jeu didactique<sup>114</sup> ».

À la question « Quels supports et matériels didactiques utilisez-vous en classe ? » nous avons recueilli des réponses qui prouvent que les enseignants emploient des supports didactiques assez variés. Le manuel occupe la première place en classe de langue. Il est suivi par des documents supports-papier comme les fiches de travail, les recueils de grammaire, les tests pour l'épreuve de baccalauréat, des revues et magazines pour les adolescents, des albums de peinture, de sculpture ou avec des images de France.

Les documents sonores et visuels sont également présentés : des CD avec des chansons françaises ou des DVD avec des films, des sites Internet, avec la mention que les possibilités techniques ne permettent pas que cette pratique soit présente en classe régulièrement. Un enseignant écrit : « les seuls matériels didactiques utilisés sont les manuels scolaires, donc je me confronte à un manque de supports et de matériels didactiques ». Les enseignants d'anglais sont les seuls qui utilisent des cassettes audio et des cahiers d'exercices pour les élèves. Nous avons trouvé l'explication lors de l'analyse des manuels d'anglais qui sont accompagnés de cassettes audio, cahiers d'exercices, guide du professeur.

La question 4 est « Quel est le rôle du manuel scolaire dans l'enseignement/apprentissage de cette langue ? ». Pour la plupart, le manuel scolaire a un rôle principal et il constitue le point de départ et la base de tout enseignement, vu le manque des

---

<sup>113</sup> La simulation globale est un support méthodologique d'apprentissage d'une langue étrangère qui consiste à proposer à un groupe d'élèves un projet de création collective. La réalisation d'un projet de simulation globale met en jeu acquisitions linguistiques, utilisation de documents authentiques, imagination, jeux de rôles, pratiques de communication orales et écrites, rédaction et création littéraire.

<sup>114</sup> Nous avons recopié la réponse telle qu'elle apparaît dans le questionnaire, y compris les erreurs de français que nous avons mis *\*en italiques*. Nous donnons, entre parenthèses, là où c'est possible l'équivalent en français normé.

documents auxiliaires et la base matérielle pédagogique défaillante des lycées. Un professeur affirme qu'il essaie de s'en passer car « les manuels n'ont aucune liaison avec les réalités de la langue, en plus, ils ne sont pas synchronisés avec l'état actuel du français et leur conception a été réalisée sans respecter aucun concept de la didactique moderne ».

La question numéro 5 est « Quel est l'effectif minimum et maximum d'une classe ? Considérez-vous que cela peut influencer sur la qualité et les résultats de l'enseignement ? Si oui, de quelle manière ? » Nous constatons que l'effectif d'une classe est assez nombreux, nous pouvons avoir un minimum de 19 élèves et un maximum de 33. Le lycée à filière théorique, où se donne un enseignement bilingue (à français renforcé) est le seul établissement scolaire où le travail s'effectue par groupes de 8 à 12 élèves. Naturellement, « la baisse de l'effectif augmente la qualité des résultats ». Tous les professeurs s'accordent à dire que travailler et faire communiquer tous les élèves d'une classe nombreuse est un problème sans beaucoup de solutions en ce moment. Ils déplorent l'impossibilité de connaître les besoins d'apprentissage de tous les élèves et la difficulté d'en tenir compte lors des activités pendant les cours.

La 6<sup>e</sup> question interroge sur l'âge moyen des élèves et leur niveau en langue par rapport aux niveaux de référence du CECR. Si on tient compte du fait qu'en Roumanie, en 1<sup>ère</sup> année de lycée, les élèves ont 14/15 ans et qu'ils finissent vers 18/19 ans, on peut dire que la moyenne est de 16/17 ans. La majorité des enseignants qui ont pris connaissance de l'existence du CECR et de ses niveaux, place les élèves au niveau A2 et ce niveau peut aller jusqu'à B2. Les professeurs d'anglais et d'espagnol ne connaissent pas les niveaux du CECR. C'est aussi le cas pour 4 enseignants de français qui affirment ne pas le connaître. Malgré l'importance que l'on accorde à cet instrument linguistique, devenu actuellement un outil incontournable, la moitié des enseignants questionnés ne peuvent pas en dire plus. Ils affirment ne pas avoir été formés à l'utiliser ou à l'appliquer dans leur activité d'enseignement. « Je ne peux pas répondre à cette question parce que je ne connais pas le CECR ». Les programmes de langues sont, cependant, très clairs et proposent pour chaque cycle du lycée (inférieur : la 9<sup>e</sup> et la 10<sup>e</sup> et supérieur : la 11<sup>e</sup> et la 12<sup>e</sup>) des niveaux équivalents avec les niveaux du CECR.

Nous avons vérifié les programmes scolaires en vigueur qui précisent, pour chaque langue, les niveaux à atteindre.

« Pour élaborer les programmes on a eu en vue, conformément aux documents de politique éducationnelle du MEC et des dispositions des

documents européens assumés par la Roumanie, l'acquisition et le développement chez les élèves des compétences de communication aux niveaux de performance équivalents à ceux prévus par le Cadre Européen Commun de Référence ». (Programme scolaire approuvé par l'ordre n° 3410/07.03.2006

Ainsi, selon les programmes actuels, à la fin de la 10<sup>e</sup>, les niveaux cibles seront équivalents avec les niveaux du CECR comme suit :

- pour L1 - le niveau B1 pour toutes les compétences ;
- pour L2 - le niveau B1 pour les compétences de compréhension et A2 pour les compétences de production ;
- pour L3 - niveau A1+ pour toutes les compétences.

Et à la fin du deuxième cycle du lycée (la 12<sup>e</sup>), les niveaux cibles devraient être :

- dans le cas de la L1 (l'anglais) - B2 pour toutes les compétences ;
- dans le cas de la L2 (le français, l'italien, l'espagnol) : niveau B2 pour les compétence de compréhension et B1 pour les compétences de production ;
- dans le cas de la L3 : le niveau A2 pour toutes les compétences.

À la question n° 7, « Quel était le niveau de leurs connaissances (dans la langue enseignée) au début du cycle (où se situaient-ils réellement par rapport aux niveaux de référence du CECR) ? » les réponses sont assez variées. Il y a des enseignants pour qui « le niveau des connaissances au début du cycle est (très bas) A1 mais il s'agit des erreurs de prononciation ou de grammaire. C'est plus difficile de corriger une prononciation erronée ». Pour un autre, beaucoup d'élèves « ont des connaissances de base, mais sans approfondissement. Il y a environ 2 - 3 élèves dans chaque classe de 9<sup>e</sup> qui se débrouillent mieux ».

À la même question un enseignant répond : « d'habitude, le niveau de français des élèves est moyen et cela dépend de l'école d'où ils proviennent. Par rapport aux niveaux de référence du CECR, ils se situent entre B1 et B2 ». Il nous semble peu probable que l'on parle de ces niveaux en première année de lycée. Un autre enseignant qualifie le niveau de ses élèves comme « faible » ou « moyen » ce qui n'est pas tout à fait la réponse à notre question et il affirme que « ça dépend de chaque élève et des écoles où ils ont appris ».

La question n° 8 est intitulée « Comment évaluez-vous vos élèves ? » Les enseignants qui répondent semblent adapter les modalités d'évaluation au moment de l'apprentissage.

Ainsi on y trouve énumérées : l'évaluation diagnostique ; l'évaluation formative ; l'évaluation sommative à la fin des chapitres, unités ou périodes scolaires ; l'évaluation frontale, directe. Nous devons dire que les réponses prouvent également des différences de formation assez évidentes entre les enseignants. Nous nous permettons de reprendre les réponses données : E1<sup>115</sup> « D'habitude par épreuve écrite et si j'ai le temps \*oral » et E2 « Nous évaluons nos élèves par épreuves écrites, appréciations verbales et examens ». Cependant, les élèves de lycée n'ont aucun examen de langue à passer (à l'exception de l'examen oral de baccalauréat où très peu d'entre eux choisissent le français).

Une des réponses semble hors sujet ; l'enseignant (E4) évalue le niveau en français de ses élèves et ne parle pas de l'évaluation des connaissances : « niveau moyen la majorité mais il existe aussi des élèves qui connaissent très bien la langue française ». Un des enseignants du lycée ayant des classes à français renforcé (E5) évalue en utilisant : « a. l'évaluation frontale, directe ; b. tests standardisés, autocorrectifs, sur la plate-forme Moodle<sup>116</sup> ; c. épreuve écrite semestrielle et épreuve orale semestrielle (pour les classes bilingues et de philologie) ».

En même temps, nous remarquons que, pour les enseignants questionnés, l'évaluation est une étape importante du processus d'enseignement/apprentissage. Nous donnons l'exemple de l'enseignant E7, pour qui « les types d'évaluation diffèrent en fonction de ce que je me propose. Je fais une évaluation diagnostique au début d'un cycle. Puis, je continue avec l'évaluation formative et bien sûr, celle sommative. Comme enseignant, je tire le plus de profit de l'évaluation formative parce qu'elle me permet d'adapter mes stratégies pour un résultat optimum. J'encourage aussi mes élèves à s'auto-évaluer, étape que je considère très importante dans le processus d'enseignement/apprentissage ». Comme type d'activités d'évaluation, on trouve : les épreuves écrites, les fiches individuelles de travail, des comptes rendus, des portfolios.

En ce qui concerne les réponses à la question n° 9, « Est-ce que vous auriez des propositions à faire aux niveaux scolaire et extra-scolaire pour améliorer les compétences langagières et de communication de vos élèves ? », nous avons mis dans le tableau ci-dessous

---

<sup>115</sup> E1 - pour faciliter l'interprétation, nous avons numéroté les questionnaires de E1 (enseignant 1) à E12

<sup>116</sup> Moodle est un logiciel permettant la mise en place de cours en ligne et de sites web. C'est un projet conçu pour favoriser un cadre de formation socio-constructiviste. Moodle est une plate-forme d'apprentissage en ligne (e-learning en anglais) sous licence open source servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques. Moodle ajoute des fonctions pédagogiques ou communicatives pour créer un environnement d'apprentissage en ligne : c'est une application permettant de créer, par l'intermédiaire du réseau, des interactions entre des pédagogues, des apprenants et des ressources pédagogiques ». (source : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Moodle>)

toutes les réponses, sans aucune correction ou rajout. Les mots en italiques soulignent des erreurs dans les réponses.(v.tableau n° 7)

| Enseignant        | Réponse   |
|-------------------|---|
| E1                | Oui, pour <i>*le premier</i> fois je changerais les manuels scolaires, je vais choisir une maison d'édition française <sup>117</sup> .  |
| E2                | Pour l'amélioration des compétences langagières et de communication de nos élèves, on aurait besoin de laboratoires de langues vivantes(phoniques), plusieurs conversations faites pendant les classes de français, des consultations <i>*suplimentaires</i> <sup>118</sup> . |
| E3                | Les professeurs devraient avoir plusieurs possibilités de procurer des <i>*materiels</i> <sup>119</sup> surtout auditifs ou visuels surtout des films, grands spectacles télévisés.   |
| E4                | Donner des <i>*materieux</i> <sup>120</sup> didactiques ; créer un laboratoire phonétique (au moins).   |
| E5                | a. donner plus de liberté au professeur pour se créer les classes ;<br>b. insérer beaucoup de jeux de rôles et de mises en situation(s) langagière(s) (par exemple « étudier en France », « louer un appart en France », « interview d'embauche »)                            |
| E6                | Ajouter les supports auditifs aux manuels   |
| E7                | Il faudrait doter les écoles de labos phoniques bien équipés. Personnellement, je m'investis dans la création d'un atelier de théâtre, mais j'aurais besoin d'un soutien matériel de la part de l'école.  |
| E8                | J'aimerais avoir plusieurs matériels et supports didactiques modernes.  |
| E9                | Pour améliorer les compétences langagières et de communication il sera <sup>121</sup> bien qu'on ait des manuels scolaires plus simplifiés et avec des auxiliaires et supports <i>*audios et vidéos</i> <sup>122</sup>  |
| E10               | Le contact plus fréquent des élèves avec des personnes qui habitent dans un pays francophone au cadre de projets collectifs.  |
| E11<br>(espagnol) | Je proposerais l'emploi des manuels réalisés en Espagne, des documents authentiques, un cours de conversation.  |
| E12<br>(anglais)  | Organiser des concours au niveau de l'école (lecture, littérature, poésie, création), des clubs de cinéma, organiser un cercle de langues dans l'école, des excursions.   |

Tableau n° 7 : Propositions des enseignants pour améliorer les compétences de communication des élèves

Nous pensons que les enseignants enquêtés ont parfaitement conscience de ce qui pourrait les aider dans le processus d'enseignement/apprentissage et de ce qui leur pose

<sup>117</sup> Nous pensons que l'enseignante a voulu dire « Oui, la prochaine fois que je changerai les manuels scolaires, je choisirai une maison d'édition française »

<sup>118</sup> Supplémentaires.

<sup>119</sup> Matériels.

<sup>120</sup> Matériels didactiques.

<sup>121</sup> Il serait.

<sup>122</sup> Audio et vidéo.

actuellement des difficultés. Aux manuels provenant du pays dont ils enseignent la langue, s'ajoute le besoin de disposer des documents authentiques (des supports textes, audio ou vidéo), le contact avec des natifs de chaque langue et la création d'un laboratoire de langues. Les professeurs voudraient aussi bénéficier du soutien matériel et financier de la part de l'école pour les activités extrascolaires (comme une troupe de théâtre, un cercle de langues, des concours littéraires, des sorties cinéma, des excursions, etc.). Nous ne pouvons pas ne pas remarquer chez certains des enseignants interrogés un certain attentisme. Une attitude plus active pour aller à la recherche des documents authentiques, par exemple, pourrait résoudre certains problèmes.

La question numéro 10 est : « Quels sont les besoins linguistiques (subjectifs : les attentes des élèves ; objectifs : les lacunes que vous avez constatées) de vos élèves pour l'apprentissage de cette langue étrangère ? ». À la lecture des réponses, on apprend que les élèves étudient le français pour pouvoir communiquer, pour avoir des connaissances sur la France et sa culture, pour réussir l'épreuve orale ou écrite de langue étrangère au baccalauréat avec de très bonnes notes, mais aussi pour voyager en France ou un autre pays francophone.

L'un des enseignants d'anglais affirme que plus d'un quart de ses élèves arrive au lycée avec des rudiments d'anglais ; la lecture n'est pas acquise, la grammaire de base non plus. Les élèves s'attendent à ce que le professeur reprenne tout ou une grande partie de ces notions. Ce qui ressort comme évident est ce cloisonnement presque total entre vie scolaire et vie privée. Les élèves pourraient se diriger ou être conseillés à se diriger également vers les apports des nouvelles technologies pour combler ces manques et ne pas tout attendre de la part de leur professeur.

Selon les réponses des enseignants, les manques concernent l'expression libre, la capacité de reformuler ou de résumer les textes, l'orthographe, le vocabulaire pauvre, la prononciation, les temps verbaux, les éléments de culture et de civilisation françaises. Il faudrait faire moins de grammaire, plus de communication dans la langue cible et éliminer le roumain en classe de langue. « Les élèves ne sont pas très motivés pour l'apprentissage du français, car cette langue n'est pas perçue comme une langue absolument nécessaire pour communiquer à l'étranger. Ils sont plus stimulés à apprendre l'anglais, car il est présent partout dans le mass média »(E10).

Deux réponses (E2 et E1) ne sont pas trop explicites tant sous l'aspect du fond que de la forme. Les voilà :

- « \*Quand aux besoins linguistiques subjectifs<sup>123</sup> on attend chez nos élèves une bonne prononciation, une bonne écriture, \*la résolution (de « résoudre ») des exercices aux degrés de difficulté, savoir converser \*à un sujet donné » ;

- « La langue française occupe \*le deuxième place après \*l'anglaise, \*un motif, je crois, est le manuel scolaire, puis les professeurs et bien sûr l'absence de \*matériau didactique. Par exemple, j'ai \*bcp D.V.D. et C.D. mais je ne peux pas \*l'utilisé parce que mon lycée n'a pas l'appareil nécessaire, \*n'existe pas une médiathèque (il n'y a pas de médiathèque) ».

Nous n'allons pas faire de commentaires sur les erreurs de français de ces deux témoignages car ceci n'est pas notre objet. Cependant, la deuxième réponse nous semble assez « juste » dans le sens où elle énonce que le français passe après l'anglais à cause du manuel scolaire mais que les professeurs pourraient, malheureusement, avoir aussi une contribution.

La 11<sup>e</sup> question est : « Qu'est-ce qui motive vos élèves dans l'apprentissage de cette langue (motivation intrinsèque : désir/plaisir de faire, besoin de savoir, curiosité intellectuelle, désir d'exceller, de se dépasser, etc. ou motivation extrinsèque : la compétition, la coopération, le feed-back du professeur, la recherche d'une récompense/ gratification (une bonne note), éviter une sanction, etc.) ? »

Les réponses nous disent que les motivations des élèves peuvent varier et qu'une multitude de facteurs y contribue. Les élèves peuvent avoir en même temps une motivation intrinsèque et extrinsèque. « On part du fait qu'on apprend une langue étrangère plus facilement si l'on a du plaisir. En général, mes élèves aiment le français mais je crois que les élèves ont en vue les opportunités d'avoir une bourse en France ou d'étudier en France » (E3). Leurs personnalités très différentes influent aussi sur les motivations. « Il y a ceux qui sont motivés par le plaisir, le désir de se dépasser, ceux qui recherchent une gratification (de toute sorte) et aussi ceux qui veulent seulement éviter une sanction » (E7). La recherche d'une gratification, d'une bonne note, apparaît le plus souvent car, actuellement, l'admission dans une université passe par les moyennes obtenues pendant les quatre années de lycée. La perspective du départ à l'étranger est également mentionnée comme facteur motivant.

La dernière question est : « À votre avis, le Cadre commun européen de référence pour les langues se retrouve-t-il dans l'enseignement de (la langue respective) en Roumanie ? Est-il

---

<sup>123</sup> La réponse parle des besoins linguistiques objectifs et non pas subjectifs.

pris en considération dans votre lycée? ». Les réponses nous confirment que le Cadre, bien que présent dans les programmes d'enseignement, n'est pas bien connu (E4). Pour quelques enseignants l'utilisation du CECR en est à ses débuts ; on commence juste à y faire référence (E8) et sa prise en considération dépendrait également de l'envie du professeur et de la manière dont il veut agir (E7). Pour d'autres « les niveaux de référence du Cadre sont *\*prisent* en considération dans la mesure où le professeur fait une adaptation du manuel scolaire et du programme » (E9) car « il y a des coïncidences mais on n'a pas rédigé les manuels scolaires conformément aux exigences du Cadre » (E5). Deux enseignants de FLE et les enseignants d'anglais et espagnol ne connaissent pas le CECR et déclarent ne pas avoir entendu parler (E1, E2, E11, E12).

#### **4.1.2 Analyses**

Notre questionnaire concernant les approches, méthodes et manuels scolaires utilisés en cours de langue a été une aide précieuse pour mieux comprendre l'état actuel de l'enseignement des langues en Roumanie. Les enseignants semblent bien connaître l'approche communicative, ses quatre compétences, et ils nous donnent beaucoup d'exemples d'activités pour illustrer ce fait. Les manuels scolaires qu'ils utilisent favorisent son emploi. Les autres méthodes ne sont pas pour autant oubliées et elles peuvent apparaître si les besoins d'apprentissage le demandent. L'enseignement assisté par ordinateur (l'approche multimédia) est également mentionnée (il s'agit du lycée où le français est enseigné à l'aide des ordinateurs, de manière interactive).

Nous pouvons conclure que les manuels scolaires constituent le premier support didactique, la base de départ ; ils sont rarement accompagnés d'autres documents et matériels. Cependant, tous les enseignants interrogés sont conscients que les supports didactiques auxiliaires jouent un rôle important dans l'apprentissage et qu'ils devraient être intégrés de manière permanente dans la classe de langue. Seuls les professeurs d'anglais bénéficient des supports audio pour les activités proposées dans les manuels. L'effectif nombreux d'une classe fait que les activités de type communicatif ne peuvent pas s'effectuer dans de bonnes conditions. Les élèves ne peuvent pas tous participer activement ; connaître leurs besoins d'apprentissage est une tâche difficile pour l'enseignant.

L'évaluation est un chapitre que les enseignants connaissent bien ; les évaluations diagnostique, frontale, formative, sommative font partie du langage usuel des professeurs de langues sans cependant qu'ils parlent des nouvelles formes d'évaluation du CECR comme le

projet ou le portfolio linguistique. Bien que le CECR soit présent actuellement dans tous les programmes de langues, les enseignants le connaissent peu ou pas du tout. Ils ne peuvent pas apprécier correctement le niveau des élèves dans la langue respective selon les descripteurs du Cadre.

Les enseignants interrogés savent ce qui pourrait les aider dans leur travail en classe : des manuels provenant des pays de la langue enseignée, des documents authentiques (textes, documents sonores ou visuels), des laboratoires de langues dotés d'un matériel adéquat. Ils auraient également besoin du soutien matériel et financier de la part de l'école pour des activités extrascolaires comme des concours littéraires, des pièces de théâtre, des sorties cinéma.

Ce questionnaire nous a également aidé à nous rendre compte de l'attitude assez passive de certains enseignants qui constatent les manques mais semblent ne pas se donner les moyens de les combler. Un changement d'attitude pour un enseignement plus volontariste, plus actif, serait à recommander, ce qui consiste, par exemple, à aller à la recherche des documents authentiques sans attendre qu'ils soient fournis. Les enseignants pourraient se renseigner auprès de l'Ambassade de France ou/et le Centre culturel, des bibliothèques et même solliciter directement des documents et renseignements aux divers organismes de promotion du français à partir d'un simple courrier. Plus simple encore et en prise avec les nouvelles technologies, la consultation de journaux et de documents à des fins pédagogiques peut constituer un matériel très riche pour un cours de langue.

Quant à la motivation et aux besoins des élèves pour apprendre une langue, les deux motivations, intrinsèque et extrinsèque, apparaissent, ce qui est confirmé par les réponses des élèves eux-mêmes dans l'analyse que nous avons faite au début de ce travail. La curiosité d'apprendre et de découvrir d'autres pays et cultures est présente. Les élèves pensent aller visiter ces pays et ils voudraient pouvoir communiquer, mais ils sont aussi motivés par les bonnes notes qui comptent pour la poursuite de leurs études.

Au début du cycle, les élèves arrivent avec des manques en ce qui concerne la lecture, l'orthographe, les temps verbaux et s'attendent à ce que tous ces problèmes soient repris avec leur professeur. Les habituer à faire des recherches individuellement, leur donner les moyens pour qu'ils apprennent à utiliser Internet dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques serait un travail auquel chaque enseignant devrait accorder du temps. Les besoins des apprenants ne sont pas homogènes, d'un groupe à l'autre. Les besoins communicationnels sont mis en avant ; faire plus de communication et moins de grammaire

explicite dans la langue cible mais comprendre les mécanismes du fonctionnement de la langue et éliminer la langue roumaine du cadre de la classe semblent être des priorités.

Concernant le manque d'intérêt des élèves pour le français que certains enseignants déplorent, il serait peut-être envisageable d'y remédier en prenant en compte l'apport d'Internet à travers des sujets qui pourraient intéresser les jeunes : chansons, voyages, aspects inconnus de la culture et des civilisations française et francophones, etc.

Les réponses au questionnaire semblent montrer que les enseignants de FLE ont des connaissances théoriques plus actualisées que les autres concernant le CECR, ses niveaux et descripteurs de performance. Cependant, par rapport aux enseignants d'anglais par exemple, un point faible apparaît dans leurs pratiques de classe : l'emploi des documents authentiques ne se fait pas systématiquement. Les enseignants semblent plus attachés au respect de la lettre des instructions officielles, des manuels et des programmes et moins attentifs à l'écoute des besoins objectifs de leurs élèves.

## 4.2 Les stratégies didactiques dans le contexte scolaire roumain

Au contexte de la Reforme de l'enseignement roumain, du nouveau curriculum, des nouvelles stratégies qui s'imposent dans ce domaine, tenant compte aussi de l'intégration de la Roumanie dans l'Union Européenne, l'enseignement des langues vivantes devient une responsabilité majeure, car il s'agit de trouver, en tant que professeur, les meilleures stratégies pour éveiller et augmenter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue.

Dans le sens commun on définit « la stratégie » comme une technique destinée à améliorer les actions entreprises pour atteindre un certain but à long ou à moyen terme. Dans le sens pédagogique, le concept de « stratégie » se réfère à l'ensemble des décisions, des techniques de travail, des procédés et des opérations qui visent la modernisation et le perfectionnement des différents composants de l'enseignement. Étant données les nouvelles acquisitions de la didactique générale, les stratégies didactiques peuvent se définir comme étant :

« Des méthodes, des procédés, des moyens et des formes d'organisation de l'activité d'instruction/auto-instruction, intégrés dans des structures opérationnelles, qui ont à la base une vision systémique et qui ont le rôle d'assurer un apprentissage actif et créateur de connaissances et compétences et de rationaliser le processus de l'instruction ». (GAGNE et BRIGGS 1977 : 27)

Les stratégies didactiques comprennent :

- le système des formes d'organisation et de déroulement de l'activité éducative ;
- le système méthodologique, c'est-à-dire le système des méthodes et des procédés didactiques ;
- le système des moyens d'enseignement.

« Les stratégies didactiques représentent un groupe de deux ou plusieurs méthodes et procédés intégrés dans une structure opérationnelle dans le cadre de l'activité d'enseignement/apprentissage/évaluation pour la réalisation des objectifs pédagogiques généraux et spécifiques ». (IONESCU et RADU 2001 : 184)

Les stratégies didactiques constituent la composante dynamique des situations d'apprentissage, caractérisée par une grande flexibilité. Ainsi, la démarche didactique peut être « ajustée » et adaptée aux situations d'apprentissage et aux conditions d'enseignement existantes. Les stratégies didactiques gardent l'empreinte du style didactique, de la créativité et de la personnalité de l'enseignant.

« La stratégie didactique n'est pas une simple technique de travail, mais la manifestation et l'expression même de la personnalité de l'enseignant (...).La stratégie didactique est en même temps technique et art éducationnel ». (NICOLA 2003 : 59)

Les stratégies didactiques ont la fonction de structuration des situations d'apprentissage dans lesquelles sont mis les élèves ; elles déclenchent chez eux les mécanismes psychologiques de l'apprentissage. Une stratégie didactique peut se décomposer dans une suite d'opérations et étapes qui correspondent aux différentes séquences didactiques. Les stratégies didactiques ne s'identifient pas avec le système méthodologique pour lequel l'enseignant a opté, elles visent le processus de l'instruction dans son ensemble et non pas une seule séquence d'enseignement/apprentissage.

« L'enseignant doit trouver la formule la plus rationnelle et la plus adéquate pour combiner les méthodes, les procédés, les techniques, les moyens et formes d'organisation qui conduisent à la valorisation optimale du potentiel des apprenants ». (NEACSU 1999 : 38)

Les stratégies didactiques ne peuvent pas être assimilées seulement aux activités didactiques qui ont lieu en cours ; elles se retrouvent dans le cadre de tous les types d'activités déroulées par le binôme professeur-élève. Nous retenons également leur caractère probabiliste car même si une certaine stratégie est fondée et argumentée du point de vue scientifique et adéquate au public, elle ne peut pas garantir la réussite du processus d'enseignement/apprentissage.

Pour trouver la manière la plus efficace d'enseigner/apprendre/évaluer, pour valoriser et combiner de manière optimale les ressources matérielles et pédagogiques, pour impliquer de manière active tous ceux impliqués dans ce processus, nous devons prendre en considération certains critères (IONESCU 2000 : 73) comme :

- la conception pédagogique et didactique générale du moment et la conception personnelle de l'enseignant, résultat de sa propre expérience didactique ;
- le système des principes didactiques généraux et le système des principes didactiques spécifiques à la discipline enseignée ;
- les objectifs généraux de la discipline d'étude, les objectifs instructifs-éducatifs du thème/chapitre, les objectifs opérationnels de l'activité didactique qui doit se corrélérer et s'harmoniser avec les stratégies didactiques utilisées ;
- la nature et la spécificité du contenu scientifique qui fait l'objet du processus d'enseignement/apprentissage ;

- la classe d'élèves participants avec ses particularités : le nombre, l'homogénéité, le niveau moyen, les particularités psychologiques caractéristiques à l'âge et à la personnalité, le niveau de développement intellectuel, la capacité d'apprentissage et les mécanismes mis en place pour cela, la motivation pour l'activité d'apprentissage, les intérêts et aspirations, les aptitudes pour la discipline étudiée, etc. ;
- l'expérience d'apprentissage des élèves, les stratégies adéquates aux situations éducationnelles ;
- la nature des épreuves d'évaluation (des exercices, des tâches de travail, des activités pratiques, etc.) et le type d'évaluation (initiale, formative, sommative, alternante) ;
- les moyens matériels existants, les caractéristiques de l'espace scolaire et du milieu d'instruction, les ressources didactiques de l'école et celles qui peuvent être réalisées et/ou mises à la disposition des élèves par l'enseignant ;
- le temps scolaire ou extrascolaire disponible pour réaliser l'activité didactique respective ;
- la personnalité et la compétence scientifique, psychopédagogique et méthodique de l'enseignant, son style d'activité didactique, son ingéniosité et sa créativité.

#### ***4.2.1 Planifier ses activités didactiques***

La planification des activités didactiques représente l'ensemble des processus et des opérations délibératives d'anticipation, de fixation des pas qui seront parcourus dans la réalisation de l'instruction et de l'éducation, au niveau macro (au niveau général du processus d'enseignement) et micro (au niveau spécifique/intermédiaire - des chapitres/thèmes et opérationnel - des activités didactiques concrètes). Dans la vision traditionnelle, par la projection didactique on comprenait la répartition du temps, l'échelonnement de la matière sous la forme de la planification semestrielle ou annuelle, du système des leçons, du planning thématique, du projet de leçon, etc.

Dans la vision moderne, dans l'activité de projection didactique, l'accent est déplacé vers la création des situations d'apprentissage effectives. Le projet didactique a une structure flexible et élastique et devrait prévoir des alternatives d'actions pour le cas où des situations imprévues apparaîtraient. L'action de projection didactique consiste en la réflexion et la

préfiguration du processus didactique, des stratégies d'enseignement, de la manière (à titre informatif mais pas rigide) dont se déroulera l'activité. Le concept de projection didactique s'est imposé par souci de rigueur scientifique et méthodique à l'activité instructive/éducative et grâce à l'apparition de certaines tendances et orientations dans la pédagogie moderne, comme :

- la pédagogie anticipative et prospective ;
- la pédagogie des objectifs ;
- le système des principes didactiques généraux et spécifiques aux disciplines d'étude ;
- l'organisation de l'instruction et de l'éducation en fonction des acquisitions de la théorie de l'apprentissage ;
- la réalisation des planifications semestrielles ou annuelles, des projets des leçons, des planifications thématiques d'activité didactique ;
- l'utilisation des méthodes didactiques modernes et efficaces ;
- la conception des instruments objectifs pour évaluer le rendement scolaire des élèves.

« La projection de l'activité didactique constitue la prémices et la condition nécessaire pour réaliser une démarche didactique efficace. C'est une action continue, permanente, qui précède les démarches instructives-éducatives et qui met en relation le contenu, les objectifs et les stratégies d'enseignement/apprentissage/évaluation ». (RADU 1978 : 27)

La projection de la démarche didactique est l'activité de l'enseignant qui consiste à anticiper les étapes et les actions concrètes pour réaliser l'enseignement. L'activité de projection didactique commence avec la lecture des programmes scolaires, continue avec la planification semestrielle et/ou annuelle et se finalise avec l'élaboration du planning thématique pour chaque unité d'enseignement et des projets de leçons. Le projet didactique est un instrument de travail et un guide pour le professeur ; il offre une perspective d'ensemble, globale et complexe sur les contenus des cours. Le projet didactique doit solliciter la capacité du professeur à reconsidérer la démarche anticipée et à avoir un comportement didactique créatif.

Dans le cadre de son activité, au début d'une étape d'enseignement, l'enseignant est amené à réaliser une planification didactique détaillée pour la discipline qu'il enseigne. Cette planification se retrouvera à la fois dans son portfolio pédagogique et dans le dossier de la

commission méthodique de langues modernes (qui réunit tous ces documents pour pouvoir être consultés et vérifiés par la direction du lycée ou les inspecteurs).

« Globalement, le processus de formation/apprentissage/instruction au niveau de la classe suppose la réalisation de la planification annuelle/semestrielle et la projection des unités d'apprentissage à partir du curriculum national ; la transposition du projet dans des activités didactiques concrètes ; l'évaluation du processus qui se déroule en classe pour l'améliorer par l'analyse du feedback obtenu ». (annexe n° 2 à l'ordre du ministre de l'éducation et de la recherche n° 4598/31.08.2004)

La planification annuelle/semestrielle est à la fois un document administratif et un instrument d'interprétation personnalisée du programme qui assure une démarche didactique adaptée à la situation concrète de la classe. Pour une planification efficace, l'enseignant doit :

- étudier attentivement le programme et le manuel pour lequel il a opté ;
- corrélérer les compétences et les contenus des programmes avec les unités/les leçons du manuel ;
- si le manuel ne couvre pas entièrement le programme, rechercher d'autres ressources didactiques ;
- établir la succession des unités d'apprentissage et détailler les contenus thématiques pour chaque unité en rapport avec les compétences spécifiques qui leur sont associées dans le programme ;
- allouer le temps considéré nécessaire pour chacune des unités d'apprentissage, en concordance avec les compétences spécifiques visées.

Selon les recommandations des programmes, les planifications annuelles doivent être rédigées en renseignant les rubriques suivantes :

Ecole :

Professeur :

Discipline :

Manuel utilisé :

Classe/Nombre d'heures par semaine/L'année scolaire

| Unité d'apprentissage | Compétences spécifiques visées | Contenus | Nombre d'heures | Semaine | Observations |
|-----------------------|--------------------------------|----------|-----------------|---------|--------------|
|                       |                                |          |                 |         |              |

Les compétences du programme doivent se retrouver dans cette planification à travers le manuel scolaire pour lequel il a opté. Pour exemplifier, nous présentons dans le tableau n° 8 une planification pour la discipline « la langue française » pour une classe de 9<sup>e</sup>.

Lycée économique « Anghel Rugina » Vaslui

Projection thématique semestrielle pour la discipline « La langue française »

Année scolaire 2009/2010 - 1<sup>er</sup> semestre

Classe : la 9<sup>e</sup>

Nombre d'heures par semaine : 2

Manuel utilisé : Limba franceză, L2, Edition Humanitas

| Unité d'enseignement   | Compétences spécifiques visées | Contenus   | N° d'heures | Semaine              | Obs. |
|--|--------------------------------|--|-------------|----------------------|------|
| <b>U0 - La France, c'est ça....</b>  | 4.1                            | - révision, test initial   | 2h          | S1                   |      |
| <b>U1 - Sac à dos, les ados !</b><br>Le texte : Sac à dos, les ados !<br>Échanges ;<br>Les temps de l'indicatif ;<br>Les pronoms personnels compléments ;<br>Le pronom « on ». | 1.1, 1.3, 2.2, 3.2, 4.1        | - l'univers des jeunes : la rentrée scolaire, projets de correspondance ;<br>- les synonymes ;<br>- les présentations ;<br>- situer dans l'espace ;<br>- les pronoms personnels sujets ;<br>- les temps de l'indicatif ;<br>- les pronoms compléments C.O.D. et C.O.I. ;<br>- l'école en France. | 10h         | S2, S3, S4, S5, S6;  |      |
| <b>U2 - Euro - échanges</b><br>Le texte : Euro - échanges;<br>Échanges;<br>Les pronoms adverbiaux : « en » et « y ».   | 1.2, 1.3, 2.2, 3.3, 4.1, 4.3   | - l'univers des jeunes : les échanges scolaires ;<br>- les antonymes ;<br>- remercier quelqu'un ; s'excuser ;<br>- les pronoms « en » et « y » ;<br>- les projets éducatifs européens.   | 8h          | S7, S8, S9, S10 ;    |      |
| <b>U3 - La France, terre d'accueil</b><br>Le texte : La France, terre d'accueil ;<br>Échanges ;<br>Les pronoms relatifs.   | 1.1, 2.1, 3.1, 4.3.            | - vie sociale : lieux et services publics ;<br>- les familles de mots ;<br>- demander/donner des informations pratiques (I) ;<br>- les pronoms relatifs simples ;<br>- les services publics ;  | 7h          | S11, S12, S13, S14 ; |      |
| <b>U4 - Voyages...voyages</b><br>Le texte : Voyages...voyages ;<br>Échanges ;<br>Les adjectifs possessifs ;<br>Les adjectifs indéfinis.  | 1.2, 1.3, 2.2, 3.2, 3.4; 4.1.  | - villes et régions de France (I) (notes de voyage) ;<br>- l'habitat ;<br>- les homonymes ;<br>- dire ce qu'on veut faire (l'intention) ;<br>- les adjectifs possessifs ;<br>- les adjectifs indéfinis ;<br>- la France (quelques repères) géographiques et historiques).                        | 7h          | S14, S15, S16, S17 ; |      |
| <b>Bilan 1</b>   | 4.1                            | - exercices de révision et test d'évaluation   | 2h          | S18                  |      |

Tableau n° 8 : Planification semestrielle pour le manuel *Limba franceza* - L2, pour la 9<sup>e</sup>

La rubrique des « compétences spécifiques visées » nous envoie au programme scolaire de français. Leur présentation détaillée se fera dans la projection par unité d'enseignement (voir le tableau n° 9). La planification thématique (semestrielle ou annuelle)

nous donne une idée d'ensemble sur le contenu des cours de français du premier semestre pour les classes de 9<sup>e</sup>. Même si des changements peuvent intervenir dans l'organisation ou dans le déroulement des cours, il est important pour l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble sur le travail à effectuer et la progression à suivre.

### Observations critiques

Plusieurs points seraient à améliorer dans la rédaction d'une planification pour qu'elle soit efficace. En effet, l'enseignant devrait :

- prendre en calcul l'hétérogénéité du groupe classe et proposer des activités adéquates ;
- tenir compte de l'activité didactique antérieure pour identifier les aspects les plus réussis et les moins réussis ;
- proposer des démarches didactiques d'amélioration et de remédiation ;
- proposer systématiquement des évaluations en fin d'unité.

La projection par unité d'enseignement est l'étape qui suit à la planification annuelle/semestrielle et consiste en une succession d'éléments enchaînés logiquement qui contribuent à détailler les contenus, pour former les compétences spécifiques. Les étapes de la planification sont les mêmes pour toutes les unités d'enseignement.

Le tableau n° 9 représente la planification pour la première unité d'enseignement du manuel de français et détaille les activités qui auront lieu en cours. La rubrique des compétences spécifiques apparaît normalement en langue roumaine (dans le tableau n° 9 nous l'avons traduit) car elles sont les mêmes pour toutes les langues étrangères étudiées comme L2. Les numéros qui précèdent chaque compétence confirment que la compétence décrite se retrouve dans le programme.

#### Planification par unité d'enseignement

Classe : la 9<sup>e</sup>, Manuel utilisé : Limba franceză, L2, Édition Humanitas

#### Unité 1 : Sac à dos, les ados !

Thème: l'univers des jeunes : la rentrée scolaire, projets de correspondance

| Contenus détaillés  | Compétences spécifiques  | Compétences dérivées                                | Activités   | Supports                          | Evaluation                                | N° h. |
|---|--|---|---|-----------------------------------|---|-------|
| Prélude ;<br>Le texte :<br>« Sac à dos,<br>les ados ! » ; | 1.1 Identifier des informations spécifiques ;<br>1.2 Extraire le | - Comprendre globalement le texte;<br>- Dégager les | - Lisez le texte et relevez les mots inconnus ;<br>identifiez leur sens | -le manuel ;<br>-le dictionnaire. | Evaluation alternative<br>Items objectifs | 4h    |

|  |  |  |   |           |   |    |
|--|--|--|---|-----------|---|----|
| Les synonymes  | sens global d'un texte à partir de questions ;<br>1.3 Déduire le sens du lexique inconnu à l'aide du contexte ;<br>2.2 Faire des descriptions simples ou parler de son expérience à partir d'un support visuel ;<br>3.2 Communiquer pour échanger des informations ;<br>4.1 Consigner des informations orales sous forme de notes. | idées essentielles du texte;<br>- Ordonner logiquement les événements ;  | à partir du contexte ;<br>- Faites un petit résumé à l'aide des questions autour du texte ;<br>- Dégagez les idées principales ;<br>- Complétez par les mots tirés du texte ;<br>- Cherchez dans le texte les synonymes.  |           |   |    |
| Actes de parole :<br>Pour situer dans l'espace ;<br>Demander à quelqu'un de se présenter, se présenter, présenter quelqu'un. | 2.1 Rédiger des messages personnels ;<br>3.1 Exprimer son avis dans le cadre d'une discussion ;<br>3.2 Communiquer pour échanger des informations.   | - Dégager les idées essentielles du texte,<br>- Présenter des formules pour situer dans l'espace, se présenter, présenter quelqu'un.   | - Imaginez et jouez (en groupe) ;<br>- Observez et dégagez...écrivez dans vos cahiers.  | le manuel | Items semi objectifs<br>Items subjectifs<br>Items objectifs | 2h |
| Grammaire :<br>Les temps de l'indicatif ;<br>Les pronoms personnels compléments ;<br>L'impératif ;<br>Le pronom « on »       | 1.4 Sélectionner des informations dans des grilles, tableaux, etc. pour accomplir une tâche ;<br>4.1 Consigner des informations orales ou écrites sous formes de notes.  | - Faire la différence entre les temps de l'indicatif et les pronoms personnels compléments ;<br>- L'impératif ;<br>- Le pronom « on ». | - Lisez le texte, observez et soulignez les temps de l'indicatif et les pronoms personnels compléments ;<br>- Travail avec les temps de l'indicatif et les pronoms personnels compléments, l'impératif, le pronom « on ». | le manuel | Evaluation formative, et individuelle                       | 4h |

Tableau n° 9 : Planification de l'unité 1 du manuel *Limba franceza* - L2, pour la 9<sup>e</sup>

Planifier ses activités didactiques est une obligation pour tous les enseignants de l'éducation nationale en Roumanie. En début d'année scolaire, la planification annuelle et la planification par unités d'enseignement constituent les bases sur lesquelles se construisent les activités de classe. Même si des écarts sont permis dans une certaine limite (l'enseignant peut décider de changer d'activité ou de travailler avec un autre support) ce travail de planification est, en général, réalisé et souvent enrichi avec des activités supplémentaires.

À tout ce travail de planification on ajoute encore un élément incontournable et obligatoire pour les enseignants qui débutent dans la profession : la rédaction de projets et scénarios didactiques pour chaque leçon. En effet, dans l'enseignement roumain, les enseignants qui n'ont pas encore obtenu leur grade « définitif »<sup>124</sup> ont l'obligation de rédiger des projets didactiques pour chaque leçon suivis des « scénarios » avec la description de chaque séquence. C'est un travail assez minutieux mais très formateur car il apprend l'enseignant à organiser et à structurer son travail et à faire des recherches pour l'améliorer et l'enrichir.

#### ***4.2.2 Tests initiaux en langue étrangère***

Tout enseignant conscient du rôle et de l'importance de sa mission au sein de la classe veut trouver les moyens conduisant à une bonne efficacité dans la transmission des savoirs et des acquis caractérisant sa discipline. Pour la construction de son discours didactique l'enseignant doit :

- diagnostiquer au mieux l'état initial des connaissances des élèves ;
- projeter et réaliser des activités d'apprentissage en classe en réponse aux différents diagnostics et évaluations réalisés ;
- évaluer systématiquement les progrès des élèves ;
- savoir enseigner comment « apprendre à apprendre » pour diriger les élèves vers l'autonomie et l'initiative personnelle.

L'évaluation initiale identifie le niveau des acquisitions des élèves en termes de connaissances et de compétences dans le but d'atteindre les objectifs que l'on se propose pour l'étape suivante ; « elle est indispensable pour établir si les sujets disposent de la préparation nécessaire à la création de prémisses favorables pour de nouveaux apprentissages » (CERGHIT 2002 : 25) L'évaluation initiale s'effectue au commencement d'un programme d'instruction (cycle d'enseignement, année scolaire, semestre, début de chapitre ou unité d'enseignement) à l'aide des tests, de l'investigation ou des questionnaires.

L'évaluation initiale est l'occasion d'offrir aux enseignants et aux élèves la possibilité d'avoir une représentation réelle sur la situation (le potentiel d'apprentissage des élèves, les lacunes qui doivent être compensées et remédiées). Elle comporte aussi certains

---

<sup>124</sup> Le grade définitif est accordé à l'enseignant suite à un examen constitué de plusieurs étapes (inspection, examen de didactique de la matière enseignée - oral et écrit – et examen de pédagogie) qu'il peut passer après trois ans minimums d'enseignement

désavantages : elle ne permet pas une appréciation globale des performances de l'élève et ne peut déterminer les causes des manques dans le système cognitif de l'élève. L'évaluation initiale n'est en aucun cas l'outil approprié pour l'appréciation des performances globales des élèves ou à leur hiérarchisation. La qualité de l'apprentissage en cours dépend de deux facteurs principaux : la qualité des apprentissages antérieurs et le niveau de motivation. Ceci induit un principe qui nous semble élémentaire : pour continuer à enseigner de nouvelles connaissances à un élève il faut savoir évaluer ce qu'il sait et ce qu'il maîtrise.

Le test prédictif (ou initial) est un test que les enseignants appliquent au début d'une nouvelle étape d'instruction pour identifier si les objectifs d'apprentissage de l'étape antérieure ont été atteints. Le premier but est de repérer les difficultés intervenues dans ce processus pour chacun des élèves et construire sa démarche pédagogique en fonction de ces constats tout en proposant des activités compensatoires de remédiation spécifiques. Se déclinant sous forme de compétences, les tests initiaux ont pour objectif d'aider les enseignants à mettre en œuvre des stratégies adaptées aux élèves, à partir des bases préalablement identifiées et définies.

Élaborés par des enseignants, ces tests visent à faire émerger les acquis et compétences antérieurs en langue étrangère des élèves. L'utilité, la place et l'importance des tests prédictifs en début du cycle ne seront donc pas mises en question par la suite. Nous nous arrêterons sur la manière dont ces tests sont conçus, les items et leur corrélation avec les objectifs à suivre. Évaluer pour mieux connaître l'élève, mieux planifier et individualiser les apprentissages pour atteindre le but de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère pose plusieurs questions : Quel est le niveau initial des élèves ? Que maîtrisent-ils bien ? Quelles sont leurs difficultés ? En combien de temps peut-on envisager d'amener ces élèves au niveau attendu ? Quels sont les risques d'échec ?

Pour qu'un test initial soit efficace il doit répondre à quelques critères de qualités parmi lesquels on pourrait énumérer :

- La validité ; un test est valide seulement s'il est conçu pour mesurer exactement ce qu'il doit mesurer. Il ne sera pas valide si les items qui le composent ne couvrent pas toutes les compétences qui intéressent le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue pour le niveau supposé être déjà atteint (dans ce cas les quatre compétences CO, CE, PO, PE) ou si, au contraire, il dépasse le degré de difficulté pour le niveau supposé. La validité d'un test initial est assurée si celui-ci est construit de manière à pouvoir

indiquer comment on pourrait envisager la suite de l'acte d'enseignement avec chacun des élèves testés.

- La fidélité ; un test docimologique est fidèle si, appliqué dans des situations analogues ou identiques, il conduit aux résultats analogues ou identiques. Un test prédictif n'est pas fidèle si, administré à deux élèves ayant les mêmes lacunes dans leur apprentissage, il ne met en évidence que les lacunes de l'un d'entre eux. La « fidélité » d'un test n'est jamais absolue ; cependant un test trop « infidèle » reste, par définition, invalide.
- La représentativité ; un test prédictif est représentatif s'il « couvre » un champ assez large de connaissances du domaine d'instruction pour lequel il a été conçu ; il ne sera pas représentatif s'il vérifie seulement des parties ou des éléments de la matière antérieurement étudiée et non pas l'essentiel de toute la matière parcourue.
- Le pouvoir de discrimination ; un test prédictif est efficace s'il identifie avec précision le niveau de performance dont l'élève est capable et toutes les lacunes sur les points essentiels qui sont intervenues dans les acquis antérieurs. Sa capacité de diagnostiquer diminue si le degré de discrimination est bas.
- L'applicabilité ; un test prédictif est applicable seulement s'il offre des données utiles tant à l'élève qu'à l'enseignant, en assurant un feed-back différentiel. Un test prédictif est inapplicable s'il n'offre pas les données nécessaires au diagnostic et à la remédiation.

Quelques règles que les enseignants doivent respecter pour la passation d'un test prédictif :

- annoncer aux élèves les objectifs à suivre ;
- insister sur l'idée que le but du test n'est pas de surprendre les élèves et de les pénaliser ; les rassurer en arguant du fait que les notes n'apparaîtront pas dans les documents officiels (catalogue scolaire, bulletin de note) et qu'un test prédictif est une information à un instant T qui ne présume en rien d'un faible potentiel d'apprentissage ;
- assurer un climat de travail calme et sans stress, prévenir les émotions exagérées que certains élèves pourraient manifester ;
- établir une limite de temps pour résoudre le test, la respecter mais remarquer quels sont les élèves qui ont fini plus vite et ceux qui ont besoin de plus de temps pour finir ;

- corriger le test ou une partie (la partie des QCM, exercices lacunaires et autres) avec les élèves ;
- laisser le temps aux élèves d'examiner leurs erreurs mais ramasser les tests pour une correction complète et individuelle (pour les items de la PE) et attentive de chacun d'entre eux ;
- établir avec les élèves le travail à faire pour remédier et « compenser » les difficultés constatées, leur proposer des actions concrètes (par exemple : consacrer un cahier spécial pour le travail de remédiation ; l'enseignant y notera les résultats du test prédictif, les remédiations à faire et les activités de compensation mais également les progrès et les améliorations dans le comportement d'apprentissage de ses les élèves).

Après l'identification des critères de différenciation de l'apprentissage et pour optimiser les performances de chaque élève, l'enseignant devra concevoir des programmes compensatoires et planifier des activités de remédiation appropriées. L'enseignement différencié peut être pratiqué dans le cadre des programmes compensatoires, pendant l'enseignement/apprentissage dirigé en classe ou pendant l'étude individuelle. La question qui se pose est comment valoriser les tests prédictifs pour pratiquer la pédagogie différenciée dans le cadre des programmes compensatoires ? Les programmes compensatoires sont des programmes d'apprentissage supplémentaires qui ont lieu simultanément avec le processus d'enseignement en vue d'atteindre ou de dépasser les niveaux de performance sollicités par les programmes scolaires. Ils peuvent être :

- des programmes de récupération supplémentaires destinés aux élèves ayant des lacunes essentielles dans les apprentissages antérieurs. La mise en pratique de ces activités suppose une disponibilité volontaire et bénévole de la part de l'enseignant et a comme objectif d'atteindre les performances minimales acceptables, sous forme de cours supplémentaires organisés hors de l'emploi de temps scolaire habituel ;
- des programmes supplémentaires destinés à améliorer le niveau des connaissances des élèves capables de performances supérieures aux standards prévus par les programmes scolaires ayant comme but d'encourager les élèves à participer aux concours scolaires (les olympiades de langues, concours de créations littéraires, théâtre scolaire, etc.).

La conception et la mise en pratique des programmes compensatoires de récupération après la passation et l'analyse des résultats des tests initiaux est un travail supplémentaire

demandé aux enseignants mais un travail qu'ils considèrent comme un « devoir élémentaire » envers leurs élèves. Pour que ces activités portent leurs fruits, les activités de remédiation devraient commencer dans des délais assez brefs après la passation et l'analyse des résultats. Les activités de remédiation sont proposées seulement aux élèves qui en ont besoin et doivent s'arrêter au moment où les objectifs ont été atteints et où l'élève est capable d'avancer correctement dans ses acquis, conformément au niveau correspondant à son année d'étude.

Une attention spéciale doit être accordée aux objectifs pédagogiques des activités de remédiation. Les tâches et les activités compensatoires seront conçues en tenant compte des manques constatés à l'occasion de l'évaluation prédictive et des évaluations formatives de progrès ; le but premier de ces activités est d'éliminer les difficultés, les acquis incertains, de poser des bases qui manquent, de donner des outils qui aident les élèves à progresser. L'enseignant impliqué dans un travail de remédiation doit faire preuve de beaucoup de qualités : être disponible, donner envie d'apprendre, être compréhensif, ne jamais sanctionner mais être patient et calme, encourager les élèves qui réussissent, utiliser tout ce qui pourrait stimuler les élèves dans ce travail et les motiver à atteindre les objectifs.

En ce qui concerne les programmes compensatoires supplémentaires destinés à améliorer le niveau des connaissances des élèves qui ont déjà un bon niveau et qui sont capables de performances, l'enseignant doit prioritairement savoir encourager ses élèves et les convaincre de ne pas renoncer devant les tâches difficiles ; leur fournir des activités d'apprentissage ordonnées selon le degré de difficulté et de manière progressive ; les inciter à travailler en groupe ; ne pas permettre aux élèves qui réussissent d'ironiser sur ceux qui ont encore des difficultés ; utiliser comme facteur de motivation le désir de progresser plus vite et d'être capable de performances exceptionnelles ; leur permettre d'avoir des idées personnelles et de les exposer en se servant d'arguments.

La durée des programmes compensatoires doit être réduite un mois maximum après la passation des tests pour ne pas transformer ces activités supplémentaires en des moments fatigants et stressants. Le professeur qui a dix classes dans sa norme didactique (à raison de deux heures par semaine) effectuera des activités de remédiation en dehors de son cours. Les rassembler et organiser un groupe de travail par niveau semblerait logique et réalisable. Un autre problème qui se pose est celui du temps et de l'espace pour organiser ce travail surtout dans un lycée comme le nôtre où les élèves travaillent à deux moments différents de la journée, ce qui produit en tout temps un taux de remplissage de l'école de 100%.

Si organiser cela en dehors du temps scolaire n'est pas possible, l'enseignant pourrait toujours envisager de faire ces activités de remédiation en classe à condition de travailler en

parallèle des activités différenciées, autant avec les élèves ayant des difficultés qu'avec les autres. Le but fondamental d'un test prédictif et du déroulement des programmes de rémediation de manière efficace est de permettre à l'élève de combler ses manques et de progresser dans ses acquis, afin de réussir des activités qui correspondent à son niveau.

Que pourrait-on proposer comme exercices de remédiation en classe de langue ?

Ce travail pourrait débuter avec des exercices simples dont la consigne soit très claire et la difficulté progressive. Pour les compétences de l'écrit (compréhension et production) on pourrait proposer :

- des phrases ou des paragraphes en désordre à remettre en texte cohérent ;
- des textes sans ponctuation et écrits sans majuscules ;
- des textes écrits sans espace entre les mots pour amener l'élève à trouver la frontière des mots, la structure des phrases et à séparer les groupes logiquement - le texte devra être ensuite réécrit par l'élève ;
- pour aider à la correction des fautes de morphosyntaxe, on peut proposer un texte où tous les mots-outils, comme les déterminants par exemple, ont été supprimés - on pourrait faire la même chose avec des verbes à conjuguer, en fonction de l'objectif recherché ;
- pour les fautes d'accent nous pourrions proposer un exercice pour remettre tous les accents qui manquent dans un texte que nous avons rédigé ;
- dans le cas d'une mauvaise connaissance de la correspondance phonème-graphème une activité communicative où l'élève souligne les graphies qui correspondent à un son ou à un autre pourrait être très efficace.

Pour les activités visant les compétences de l'oral (compréhension et production), l'enseignant pourrait proposer :

- l'écoute des documents sonores adaptés au niveau des élèves suivis d'exercices lacunaires, de type vrai/faux ;
- des QCM ;
- des reconstitutions de texte ;
- des exercices d'association ;
- des questions ouvertes ;
- progressivement, il pourrait introduire des propositions de débats sur des thèmes abordés dans les documents.

En consultant les programmes actuels de langues, nous n'avons pas trouvé de paragraphe spécifique concernant les tests diagnostiques en début du cycle. Cependant, pour toutes les disciplines, le début de l'année scolaire suppose la passation des tests initiaux pour les élèves de troisième (la 9<sup>e</sup> en Roumanie, classe qui fait partie du cycle inférieur du lycée). Les résultats doivent être débattus à l'intérieur de chaque commission ; l'essentiel de ces évaluations permettant aux enseignants de comprendre le fonctionnement cognitif des élèves devant les tâches proposées et de formuler ainsi des hypothèses relatives aux difficultés rencontrées pour y remédier.

Nous allons analyser les tests prédictifs de langues modernes (français, anglais et italien) passés au début du mois de septembre 2009 dans la perspective des critères de qualités que nous avons mentionnés. Après la passation et la correction, les enseignants auraient dû renseigner une fiche pour chaque classe. Elle devrait donner des informations claires sur les notes obtenues, la moyenne générale de la classe, les points forts et les points faibles, les aspects qui doivent être améliorés et les mesures proposées.

#### 4.2.2.1 Présentation des tests initiaux de français

Trois enseignantes dispensent les cours de français dans le cadre du Lycée économique de Vaslui. Comme les manuels de français pour la 9<sup>e</sup> ne prévoient pas de tests initiaux, c'est aux enseignantes que reviennent les tâches de conception, correction et analyse puis de faire des propositions de mesures et de programmes compensatoires de remédiation pour chaque classe.

Un premier test initial a été passé aux quatre classes de 9<sup>e</sup> de lycée de l'une des enseignantes de français au début de l'année scolaire 2009/2010. Le test, apparemment simple, selon l'enseignante, a été un échec. Elle a fait passer le même test aux quatre classes de 9<sup>e</sup> et a corrigé celui d'une seule classe. Elle a ensuite trouvé inutile de perdre son temps à corriger car la meilleure note obtenue ne dépassait pas 3/10. La moyenne de la classe étant 2,84/10, nous nous arrêterons sur le contenu du test pour essayer de comprendre les causes de cet échec.

Classe à laquelle ce test a été passé : la 9<sup>e</sup> B

Temps de passation : 50 minutes ou un cours

### Test initial de FLE (F1)

1. *Lisez le texte ci-dessous:*

Situé au bord de la Seine, en face du jardin des Tuileries, le Musée d'Orsay a été aménagé dans une ancienne gare construite en 1900.

La belle façade de pierre avec ses grandes fenêtres et le hall de départ des trains ont été conservés.

Ce hall possède une verrière et les œuvres d'art sont éclairées par la lumière du jour. Le musée comporte trois niveaux. Le rez-de-chaussée présente des peintures et des sculptures de la fin du XIXe siècle. Le premier étage est consacré aux meubles et aux objets d'art de la même période. Le dernier étage est utilisé pour une grande exposition sur l'impressionnisme.

*a) Répondez aux questions suivantes:*

Où se trouve le Musée d'Orsay? Qu'est-ce qu'on peut y voir ?

Qu'est-ce que c'était à l'origine? Quelles parties ont été conservées ?

*b) Traduisez en roumain la phrase soulignée.*

2. *Continuez les phrases suivantes:*

Le courage est très important dans la vie parce que .....

Le sujet de conversation le plus fréquent de mes amis est .....

3. *Traduisez en français:*

Eu cumpăr multe fructe.

Tu ai privit în zadar pe fereastră, ea nu a sosit.

Ele își vor face temele la franceză.

Voi ați fi la timp în clasă dacă ați fi obligați.

Fetele ar fi plecat la cinema dacă nu ar fi plouat.

4. *Racontez en 5 lignes ce que vous avez fait pendant les vacances d'été.*

Les quatre items du test évaluent les compétences de l'écrit (la compréhension écrite et la production écrite (désormais CE et PE) ; les compétences de l'oral, compréhension orale et production orale (désormais CO et PO), manquent. De ce fait, dès le départ, sa validité est mise en question. La compréhension du texte est vérifiée avec un premier item, des questions ouvertes et la traduction de la phrase soulignée. Pour le deuxième item, deux phrases à finir, aucune consigne concernant la longueur des phrases n'est donnée, ni le nombre estimatif de mots à utiliser pour un pointage maximal.

Le troisième exercice est constitué de cinq phrases à traduire du roumain en français. Si les phrases ne sont pas difficiles en ce qui concerne le vocabulaire, elles contiennent des problèmes de grammaire ; dans la première, l'emploi de la préposition « de » après l'adverbe « beaucoup » est en question ; la deuxième vérifie le passé composé, l'emploi des auxiliaires et l'accord du participe passé ; la troisième vérifie le futur simple ; les deux dernières phrases

vérifient deux règles du « si conditionnel » (le conditionnel présent - « si » et l'indicatif imparfait ; le conditionnel passé - « si » et l'indicatif le plus-que-parfait).

Pour des élèves de niveau A1, qui ont suivi trois ans d'apprentissage du français, les règles du « si conditionnel » ne sont pas encore intégrées. Les programmes et les manuels de français de 9<sup>e</sup> prévoient la reprise des deux premières règles (indicatif futur/indicatif présent/impératif - « si » et l'indicatif présent ou le conditionnel présent, « si » et l'indicatif imparfait) la troisième règle étant prévue pour l'année scolaire suivante, la 10<sup>e</sup>. Si le thème du dernier item n'est pas difficile (parler de ses vacances), il suppose la connaissance du passé composé et nous pensons que son emploi qui a été la principale difficulté à laquelle les élèves ont été confrontés, car aucun d'entre eux ne l'a utilisé.

Le test que nous venons d'examiner n'est pas représentatif. Il couvre un champ très restreint de connaissances et non pas l'essentiel de la matière parcourue antérieurement par les élèves. Nous ne pouvons pas non plus dire que la capacité de diagnostic du test est élevée. De ce fait, son pouvoir de discrimination est faible. Ni les lacunes essentielles des élèves ni les performances dont ils sont capables ne sont mises en évidence à la fin du test. Ce test est donc inapplicable et/ou inexploitable car les données qu'il offre ne suffisent pas à diagnostiquer correctement les difficultés des élèves à comprendre, lire, parler ou écrire le français.

Le deuxième test initial que nous allons analyser a été administré aux trois autres classes de 9<sup>e</sup>. L'enseignante a fait le même constat : le test est un échec, il n'a pas permis d'évaluer correctement les capacités et difficultés des élèves. Comme l'autre enseignante, notre collègue a corrigé un seul paquet de tests, pour une seule classe, et après avoir calculé la moyenne, trop faible à son avis (4,15/10), elle s'est arrêtée sur cet échec (qui appartiendrait seulement aux élèves dont les connaissances sont trop faibles, voire presque inexistantes). Nous présentons ci-dessous les items de ce deuxième « Test initial de FLE (2) » que l'enseignante nous l'a confié, pour une courte analyse.

### **Test initial de FLE (F2)**

1. Écris les jours de la semaine.
2. Quels sont les mois de l'année ?
3. Nomme cinq couleurs.
4. Écris quatre symboles de la France.
5. Conjugue les verbes entre parenthèses à l'indicatif, aux temps indiqués :
  - a. Jean (voir - passé composé) ses camarades.
  - b. Il (finir - présent ) ses devoirs avant de partir.
  - c. Il (être - imparfait) dans le parc quand il (rencontrer - passé composé) ses amis.
6. Présente-toi en quelques lignes. Précise ta date de naissance en lettres.

Nous faisons un premier constat après la lecture des items du test : les élèves n'ont pas la possibilité de prouver leurs compétences de compréhension de l'oral ou de l'écrit car seulement l'expression écrite est évaluée. Les items qui composent ce test ne couvrent pas toutes les compétences pour le niveau supposé être déjà atteint ; il n'est pas valide. Les items reprennent des questions des programmes étudiées antérieurement, mais la simple énumération de quelques mots sans la mise en contexte n'est pas un exercice valorisant pour l'élève.

Interroger sur les mêmes sujets avec des items plus variés, avec des exercices d'association, des QCM, de type vrai/faux et même des questions ouvertes sur un texte donné, aurait sans doute été plus pertinent et le résultat aurait pu être différent, tant dans la manière de répondre des élèves que dans le pourcentage de réussite de passation du test.

Le test numéro deux n'est donc pas non plus représentatif car ses items ne permettent pas d'évaluer l'essentiel de ce qui a été étudié. La connaissance ou la méconnaissance de certains mots, même s'il s'agit de mots du vocabulaire de base (les jours de la semaine, les mois de l'année, les couleurs) ne mesure pas les capacités de l'élève à comprendre ou à s'exprimer en français. La capacité de diagnostic est présente mais elle reste assez limitée car le test ne permet pas d'identifier le niveau de performance de l'élève ni toutes les lacunes dans ses acquis antérieurs. Nous pensons que ce deuxième test reste aussi à améliorer dans sa structure, sa forme et ses contenus.

Quatre autres classes de 9<sup>e</sup> ont été évaluées avec le 3<sup>e</sup> test initial que nous présentons ci-dessous. Les moyennes par classe se situent entre 5,55 et 7,16 sur 10 ; les résultats à ce test sont donc supérieures à ceux des deux premiers.

### **Test initial de langue française (F3)**

I. Faisons connaissance ! Utilise les formules de présentation que tu connais (nom, prénom, âge et date de naissance - en toutes lettres, nationalité, famille, hobbies, loisirs, etc.).

II. Range les verbes suivants dans les colonnes appropriées :

parler, finir, chanter, aller, aimer, savoir, connaître, lire, dire, écrire.

1<sup>er</sup> groupe

2<sup>e</sup> groupe

3<sup>e</sup> groupe

III. a. Pour chacun des messages que tu vas entendre, indique s'il a un caractère familial, amical, professionnel ou publicitaire.

Message 1

Message 2

.....

.....

b. Pourquoi appelle-t-on ? Choisis la bonne réponse.

Message 1  
On appelle pour  
A. se plaindre.  
B. faire un reproche.  
C. rassurer.  
D. annoncer un envoi.

Message 2  
On appelle pour  
A. proposer un rendez-vous.  
B. donner un conseil.  
C. proposer un produit.  
D. reporter un rendez-vous.

IV. Associe les expressions à leurs définitions :

- |                                     |                                    |
|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1. je suis timide                   | a. je déteste la monotonie         |
| 2. je suis généreuse                | b. j'adore lire                    |
| 3. je suis indépendante             | c. je ne communique pas facilement |
| 4. j'ai horreur de la routine       | d. j'aime être libre               |
| 5. je suis passionné par la lecture | e. je donne beaucoup aux autres    |

V. Retrouve l'ordre du dialogue (source : Alter ego 1, méthode de français)

- a. Lui : Bien ! On peut aller au cinéma si tu veux ?
- b. Elle : Ah non ! Trois films dans la semaine, ça fait beaucoup !
- c. Lui : Attends, je vérifie... 15, rue du Havre, près du théâtre Mazarin.
- d. Elle : Oui, c'est parfait, j'adore le jazz.
- e. Lui : On se retrouve samedi à 21 heures au Blue Note ?
- f. Elle : C'est où exactement ?
- g. Elle : D'accord. À samedi alors !
- h. Lui : On sort vendredi ?
- i. Lui : Alors pourquoi pas une soirée dans une boîte de jazz ?
- j. Elle : Ah ! Vendredi, ce n'est pas possible, je suis déjà invitée ; mais samedi je suis libre !

VI. Parle de ton emploi du temps à l'école et de tes disciplines préférées dans une rédaction de 6 à 7 lignes.

Ce troisième test initial de FLE que nous avons utilisé personnellement en ce début d'année scolaire 2009/2010 diffère des deux premiers que nous venons de présenter, de par sa structure et son contenu. Les items du test sont plus nombreux, plus variés et vérifient un ensemble assez varié de connaissances.

Aux compétences de compréhension de l'oral vérifiées par l'exercice III (a. et b.) par l'écoute d'un document sonore, s'ajoutent des exercices de compréhension de l'écrit (items d'association, de remise en ordre d'un dialogue) et des exercices de production écrite (les items I et VI). Le premier exercice a comme objectif l'évaluation de la production orale. Mais les conditions réelles, le temps de passation dont on dispose, l'effectif assez nombreux (entre 20 et 30 élèves) dans une classe font que cette activité ne peut se faire qu'à l'écrit. Cependant, nous avons aussi testé les capacités de production à l'oral des élèves nouvellement arrivés au lycée, mais cela a été réalisé plus tard, une fois le processus d'enseignement/apprentissage commencé.

Le test semble valide : les items ne dépassent pas le niveau de difficulté supposé être atteint et toutes les compétences sont évaluées (à l'exception de la PO, compétence difficile à évaluer vu le nombre d'élèves). Les items de production écrite (l'item I - se présenter, parler de soi, de ses loisirs, etc. ; l'item VI - parler de son emploi de temps scolaire et de ses disciplines préférées) invitent les élèves à parler d'eux en utilisant des formules de présentation usuelles qui devraient être connues à ce niveau. En ce qui concerne la grammaire, les élèves sont peu interrogés : un seul item porte sur la classification des verbes selon les groupes. En même temps, les deux exercices de production écrite nous ont permis de nous rendre compte des difficultés ou facilités des élèves à manier et utiliser correctement les notions de grammaire supposées connues.

Le tableau n° 10 présente les résultats aux tests initiaux de français. Pour le « Test » (1) nous avons les résultats d'une seule classe sur les 4 évaluées (puisque, au vu des notes obtenues par la première classe, l'enseignante a arrêté la correction) ; nous faisons le même constat pour le « Test initial » (2) : malgré la moyenne un peu plus grande (4,15) l'enseignante a corrigé un seul paquet de tests sur trois classes évaluées. En ce qui concerne le « Test initial de langue française » (3), les moyennes sont assez variables mais permettent l'analyse et ouvrent sur un cadre de travail de remédiation.

Les moyennes par classe aux tests initiaux pour la discipline « Langue française »  
 Classe : la 9<sup>e</sup>  
 Durée de passation : 50 minutes

| (Test)<br>Classe<br>(F) | N°<br>élèves | Nombre d'élèves ayant obtenus les notes de : |        |        |        |        |        |        |        |      | Moyenne<br>de la<br>classe |
|-------------------------|--------------|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|----------------------------|
|                         |              | 1-1,99                                       | 2-2,99 | 3-3,99 | 4-4,99 | 5-5,99 | 6-6,99 | 7-7,99 | 8-8,99 | 9-10 |                            |
| (1) 9B                  | 26           | 1  | 14     | 9      | 1      | 1      | -      | -      | -      | -    | 2,84                       |
| (2) 9J                  | 21           | 4  | -      | 4      | 9      | 1      | -      | 2      | -      | 1    | 4,15                       |
| (3) 9I                  | 23           | -  | -      | -      | 1      | 1      | 7      | 9      | 5      | -    | 7,01                       |
| (3) 9G                  | 23           | -  | -      | 1      | 2      | 6      | 6      | 6      | 7      | 1    | 7,16                       |
| (3) 9A                  | 18           | -  | -      | 2      | 4      | 4      | 8      | -      | -      | -    | 5,55                       |
| (3) 9H                  | 17           | -  | -      | 1      | -      | 2      | 6      | 7      | 1      | -    | 6,64                       |

Tableau n° 10 : Les moyennes par classe aux tests initiaux de français

#### 4.2.2.2 Présentation des tests initiaux d'anglais

Pour mieux comprendre le fonctionnement didactique des professeurs de langues et les stratégies d'apprentissage qu'ils mettent en œuvre pour réaliser leurs cours, nous avons également interrogé nos trois collègues professeurs d'anglais de notre lycée sur le sujet des tests initiaux. Chacun d'entre eux nous a confié un paquet de tests initiaux corrigés que nous présentons ci-dessous pour une brève analyse.

### **Le test initial d'anglais (A1)**

#### **Test paper**

- I. Use the present simple or the present continuous:
1. Bill and Tom sometimes drive \_\_\_\_\_ to London. (drive)
  2. Look, he \_\_\_\_\_ to school! (go)
  3. Right now, mother \_\_\_\_\_ in the kitchen. (cook)
  4. She always \_\_\_\_\_ to work at 7. (go)
  5. At the moment father \_\_\_\_\_ a little red car. (drive)
  6. In summer it \_\_\_\_\_ hot. (be)
- II. Translate the sentences from exercice I:
- III. Conjugate the verb to drink, using present continuous negative.

Le test contient deux items évaluant la connaissance de quelques notions de grammaire et un exercice de traduction de l'anglais en roumain. Au niveau du cycle antérieur au lycée, le parcours formatif s'est concentré sur la formation et le développement des acquis intégrateurs, polarisé sur la compréhension et la production des messages oraux et écrits. Pour que le test soit valide, il doit évaluer si les élèves ont intégré ces acquis et, à défaut, quelles sont leurs difficultés et lacunes. Le test ne contient pas d'items pour l'évaluation de toutes les compétences et, de ce fait, n'est pas valide. Il n'est pas représentatif non plus car il vérifie seulement quelques éléments de ce qui a été étudié. Après correction, l'enseignant pourra identifier le niveau de performance donc l'élève est capable mais cela seulement pour ce qui concerne les notions qui interviennent dans les items du test. Le test est efficace mais dans un champ de connaissances très limité.

Ce test initial d'anglais est applicable, mais les données qu'il offre au diagnostic et à la remédiation sont réduites aux notions évaluées et donc aux objectifs limités que l'enseignant s'est lui-même proposés. La moyenne de la classe est 7,55 sur 10. Le résultat est donc supérieur à celui des tests initiaux de français pour lesquels la meilleure moyenne était 7,15. Pour qu'il devienne un vrai outil de travail diagnostique, ce test devrait également être amélioré dans sa structure et son contenu.

## Le test initial d'anglais (A2)

Ce deuxième test que les élèves de 9<sup>e</sup> ont passé en début d'année scolaire 2009/2010 est conçu par les auteurs du manuel d'anglais *Prospect Intermediate*. Le test intégral du manuel contient 80 items à résoudre en 30 minutes, mais les deux enseignantes d'anglais utilisent seulement la première partie des 40 items pour la même durée de passation. La moyenne de la classe qui a été évaluée avec ce test est 7,14 sur 10.

Nous présentons ci-dessous les dix premiers items du test initial d'anglais (A2).

### Test paper

1. I.....in Warsaw all my life.  
A. live B. am living C. have lived D. was living
2. My friend.....Bjork's music.  
A. don't like B. doesn't like C. isn't liking D. hasn't liked
3. When I was younger, I.....long hair  
A. would have B. used to have C. was having D. have had
4. My wallet.....in the shopping centre last week.  
A. was stolen B. is stolen C. stolen D. stole
5. When we arrived at the stadium, the match.....  
A. has started B. had started C. starts D. is starting
6. If you.....out, please buy me a newspaper.  
A. will go B. go C. went D. have gone
7. My parents decides.....to Italy on holiday.  
A. to go B. for going C. going D. go
8. They don't.....wear a uniform at their school.  
A. must B. have C. have D. to must
9. When I leave school, I.....to study law.  
A. am going B. go C. will D. going
10. Sam and Luke have been best friends.....they were children.  
A. until B. since C. For D. when

Les notions évaluées sont la grammaire de base avec le paradigme du verbe, les degrés de comparaison des adjectifs, certains aspects du vocabulaire, les déterminants.

### Éléments positifs

- les items de grammaire sont variés et couvrent un champ large des notions étudiées

### **Observations critiques**

- le test est limité dans les compétences évaluées et le temps accordé n'est pas suffisant. Les auteurs recommandent de faire passer les 80 items en 30 minutes, alors que les 45 minutes que l'enseignante peut accorder ne suffisent pas en à faire la moitié (les 40 premiers items).

Le test est conçu pour mesurer des compétences de compréhension de l'écrit, ainsi que des notions de langue anglaise déjà étudiées. Il ne dépasse pas le degré de difficulté pour le niveau supposé des élèves, mais il n'évalue pas non plus toutes les compétences qui intéressent pour communiquer en anglais ; on peut donc en conclure qu'il n'est pas valide. Cependant, l'enseignant pourra, en fonction de réponses, diagnostiquer les manques et les difficultés des élèves à propos des notions contenus dans les items.

Le test a conduit à des résultats assez similaires s'agissant d'élèves ayant le même niveau en anglais et les mêmes lacunes ; de ce point de vue, le test est fidèle. Même si toutes les compétences ne sont pas évaluées, le grand nombre d'items fait qu'il est représentatif pour un certain champ du domaine de la langue anglaise ; pour la même raison, le test a une bonne capacité de diagnostic ; son pouvoir de discrimination est élevé. Le test d'anglais (A2) pourra offrir des données utiles à l'enseignant pour construire sa démarche didactique de remédiation et de performance ; il est applicable.

Les deux tests initiaux d'anglais que nous venons de présenter diffèrent des tests de français dans leur forme, leur structure et leur contenu. Les compétences de l'oral sont ignorées (compréhension, production ou interaction). Ces deux tests d'anglais possèdent une structure claire, simple, et renvoient à chaque fois à des notions de grammaire concrètes. Mais ils n'offrent pas de données concernant la manière de s'exprimer des élèves, leurs acquis communicatifs. Par ailleurs, ils évaluent une partie des connaissances des élèves et non pas l'ensemble.

#### 4.2.2.3 Présentation des tests initiaux d'italien

Pour que nos conclusions soient représentatives pour l'ensemble des langues étudiées dans le lycée que nous avons choisi comme structure de recherche, nous avons également interrogé l'enseignante d'italien. Il s'agit d'une seule enseignante, qui organise ses cours en dehors du temps scolaire habituel. (Le cas de figure est identique pour les cours d'espagnol). Pour les élèves de 9<sup>e</sup> qui arrivent au lycée, une évaluation n'est pas possible car il n'y a pas d'homogénéité dans le groupe (les niveaux « avancé » et « débutant » se retrouvent ensemble

car le regroupement se fait en fonction de leur classe et non pas de leur niveau d'italien). Les deux tests initiaux que nous reproduisons ci-dessous visent à diagnostiquer les classes de 10<sup>e</sup> et de 11<sup>e</sup>.

### Test iniziale ( I1)

I. Coniuga *essere*, *avere* e *capire* ai seguenti tempi dell'indicativo : presente, imperfetto, passato prossimo e futuro<sup>125</sup>.

II. Scrivi il plurale delle seguenti parole e poi forma una breve proposizione con ciascuna di esse : il rosa/la rosa ; il sette/la sete ; il foglio/la foglia<sup>126</sup>.

III. Scrivi un breve dialogo in cui annunciare qualcuno che una vostra amica si sposa<sup>127</sup>.

L'enseignante d'italien nous a dit que les résultats à ce test sont homogènes tout en restant très faibles. Nous ne connaissons pas les notes obtenues, car l'enseignante a lu et corrigé chaque faute sans réaliser de notation, compte tenu des réponses généralement faibles. À la lecture des items du test, l'affirmation de l'enseignante semble justifiée : le test ne paraît pas difficile pour des élèves ayant 6 ans d'étude de l'italien comme langue étrangère. Mais, tel qu'il est conçu, est-il concluant ? Couvre-t-il suffisamment de notions pour être valide ?

Le premier exercice évalue le paradigme verbal, le deuxième le pluriel des noms. Est-ce cela le plus représentatif en ce qui concerne leurs acquis antérieurs ? En ce qui concerne le 3<sup>e</sup> item du test, l'enseignante nous a montré que la plupart des élèves n'ont pas traité ce sujet. Nous avons demandé à l'enseignante en quoi ce test l'a aidée dans son travail. Elle a affirmé que le test lui a permis de comprendre qu'il faut tout reprendre avec ses élèves, en commençant avec les notions de base de la grammaire (les articles, le genre des noms, le verbe) jusqu'aux règles de prononciation qu'ils ne connaissent pas.

### Test iniziale (I2)

I. Coniuga *essere*, *avere* e *capire* all'indicativo presente, imperfetto, passato prossimo, futuro e poi al condizionale presente.

II. Scegli il verbo giusto:

1. Carlo dormiva/ha dormito tranquillamente, quando i ladri penetravano/sono penetrati nell'appartamento.
2. Ieri Gianni non riusciva/è riuscito a telefonare perché la linea era/ è stata interrotta.
3. Stamattina provavo/ho provato a chiamare Paola più volte, ma non rispondeva/ha risposto mai.
4. Poiché la notte era/è stata umida, decidevamo/abbiamo deciso di rientrare.

III. Tradurre in romeno :

La televisione in Italia

---

<sup>125</sup> Coniugue *essere*, *avere* et *capire* aux temps suivants de l'indicatif : le présent, l'imparfait, le passé récent et le futur.

<sup>126</sup> Écris le pluriel des mots suivants et forme ensuite des phrases courtes avec chacun d'entre eux.

<sup>127</sup> Écris un dialogue court dans lequel tu annonces à quelqu'un qu'une de tes amies se marie.

In Italia le prime prove di diffusione della televisione risalgono al 1934. Ma, il servizio regolare comincia soltanto dal 3 gennaio 1954, a cura della RAI, in bianco e nero. Il segnale televisivo arriva su tutto il territorio nazionale due anni dopo. Dagli anni '50 la diffusione della TV conosce ritmi stupefacenti, come precedentemente era accaduto sul mercato americano.

Non è solo una battuta umoristica ciò che si dice approposito della televisione italiana, che almeno a livello linguistico, « L'unità d'Italia non l'ha fatta Garibaldi, ma l'ha fatta Mike Bongiorno ».

Entre ce deuxième test initial conçu pour la classe de 11<sup>e</sup> et le premier test d'italien que nous venons d'analyser il n'y a pas beaucoup de différences dans la conception. Le 1<sup>e</sup> item vérifie en plus des conjugaisons des verbes *essere/être, avere/avoir* et *capire/comprendre* au présent, imparfait, futur et passé simple, la conjugaison au conditionnel présent. Au 2<sup>e</sup> exercice, les élèves doivent choisir la réponse correcte ; au 3<sup>e</sup> item, la rédaction du premier test est remplacée par un exercice de traduction. Quant aux résultats, l'enseignante a fait les mêmes constats : ils sont très faibles, les élèves ne connaissant pas les règles de base de la grammaire de l'italien et le travail de remédiation devrait repartir du niveau débutant pour tous les élèves.

#### ***4.2.3 Appréciations générales pour l'analyse des tests initiaux en langue étrangère***

L'objet de notre étude dans cette partie n'était pas de diagnostiquer ou vérifier les propositions de remédiation pour chaque classe mais de montrer que le travail de conception d'un test est tout aussi important que sa correction et son analyse ultérieure. Faire passer un test qui ne soit ni valide, ni représentatif, ni applicable équivaut, à notre avis, à une perte de temps, surtout si, après passation, l'enseignant décide que les résultats sont trop faibles et que la correction n'est même pas nécessaire. Nous ne sommes pas intervenue dans la partie conception des tests (à l'exception du « Test initial » n°3) que nous avons administré aux classes où nous intervenons) car chaque enseignant est libre de travailler comme il l'entend ; il peut utiliser les documents et supports dont il dispose selon son expérience ou ses connaissances.

Devant l'échec du premier « Test initial (n°1) », du « Test initial (n°2) », dans le cadre d'une réunion de la Commission méthodique des langues modernes, l'analyse faite entre collègues a permis finalement aux enseignants de conscientiser certaines erreurs dans la conception. Les conditions nécessaires et obligatoires pour rédiger un test initial n'avaient pas été respectées et les résultats en sont la première preuve. Les tests, après passation, même ayant des résultats faibles ou insuffisants, auraient dû bénéficier de l'effort de correction. En ce sens, l'échec est double : échec de l'enseignant (qui n'a pas trouvé les moyens pour

concevoir un test valide) et échec de l'élève (qui n'a pas bien répondu). Les deux parties se trouvent ainsi en difficulté.

On pourrait proposer aux enseignants de langues de réunir leurs efforts pour déterminer précisément les objectifs déjà réalisés par les élèves, pour élaborer et appliquer des items valides et examiner en détail les résultats. Un travail d'équipe serait à recommander pour rédiger un test qui réunisse toutes les qualités que nous avons présentées et qui tienne compte des éléments et des contenus étudiés antérieurement par les élèves. Car, il y a un élément extrêmement important et qui a été presque négligé ou apparaît très peu dans ces tests initiaux ; l'absence d'items variés qui évaluent correctement toutes les compétences et l'essentiel des acquis antérieurs des élèves.

Pour proposer des activités de remédiation efficaces aux élèves ayant des difficultés et des lacunes ou des activités performantes (aux élèves qui en sont capables) le premier travail important à faire par l'enseignant serait de bien connaître son public, ses élèves, en l'occurrence. La conception d'un test diagnostique valide, fidèle et applicable semble une condition indispensable pour que le travail d'analyse et de proposition de remédiation puisse se poursuivre correctement.

En conclusion, on peut dire que les tests initiaux nécessitent :

- de déterminer précisément les objectifs parcourus par les enseignements précédents ;
- d'élaborer et d'appliquer des items valides ;
- d'examiner en détail les résultats.

De cette façon, les professeurs se mettent en situation de pouvoir construire un enseignement adapté, ce qui les valorise et renforce leur légitimité. Et concomitamment, ils mettent leurs élèves en situation pour révéler l'état réel de leurs connaissances, soutenant ainsi la motivation pour augmenter leurs performances (les forces et les faiblesses de chacun étant identifiées).

Il va de soi qu'un enseignement de qualité passe par la bonne connaissance du public apprenant, ici les élèves. Cette connaissance se construit à l'aide de tests diagnostiques valides, fidèles et applicables. À partir de cela seulement, le travail d'analyse peut se faire et les propositions de remédiation se construire. Cette démarche inscrit l'enseignant dans un cercle vertueux de qualité et de réussite de son enseignement, au plus grand bénéfice de ses propres élèves.